

# Costruire competenze interculturali attraverso il *cooperative learning* La ricerca-azione come strumento per la formazione degli insegnanti

## Building intercultural competences through *cooperative learning* Action research as a tool for teachers' training

Marialuisa Damini

Università degli Studi di Padova  
Dipartimento FISPPA  
marialuisa.damini@studenti.unipd.it

### ABSTRACT

The article describes the theoretical framework, the methodology and the results of an educational research in the field of intercultural education. The aims of this research are to understand how teachers define intercultural competence and the possibility of planning *curricula* that contribute to develop it within mainstream teaching activities, focusing on the use of *cooperative learning* methods (in the approach of the *Group Investigation*) in the classroom. The question that arises is whether CL is an effective methodology to acquire intercultural competence. The research involves 18 self-selected teachers and eight classes for a total of 175 students. The specific aim of this article is to explore how action-research can enhance teachers' practices, in particular toward diversity, by applying the theory to the daily pedagogical practice and by using self-observation and other-observation in their work. Actually, using cooperative learning methods, the teachers are required to a systematic and continuous reflection on the experience and on group dynamics in the classroom. Furthermore, they become more sensitive about specific tensions and situations within the classroom. Secondly, cooperative learning methods emphasise the differences in the classroom because the students are encouraged to work together and to discover new aspects – not necessarily positive ones – concerning each other.

Il presente lavoro descrive il framework teorico, la metodologia e i risultati di una ricerca educativa nel campo della formazione interculturale. Lo scopo di questa ricerca è comprendere come gli insegnanti definiscono la competenza interculturale e la possibilità di pianificare *curricula* che contribuiscano a svilupparla entro principali attività docenti. Ciò è svolto con riferimento all'uso nella classe dei metodi del *cooperative learning* (secondo l'approccio della *Group Investigation*). La domanda che emerge è se CL sia una metodologia efficace per acquisire competenza interculturale. La ricerca coinvolge 18 docenti auto-selezionatisi e otto classi per un totale di 175 studenti. L'obiettivo specifico di questo articolo è esplorare come la ricerca-azione possa migliorare

le pratiche degli insegnanti, in particolare nei confronti della diversità, applicando la teoria alla pratica pedagogica quotidiana e utilizzando l'auto-osservazione e l'osservazione altrui nel loro lavoro. Di fatto, con l'utilizzo i metodi del *cooperative learning*, agli insegnanti è richiesta una riflessione sistematica e continua sull'esperienza e sulle dinamiche di gruppo nella classe. Inoltre, essi diventano sempre più sensibili circa le specifiche tensioni interne alla classe. Infine, i metodi del *cooperative learning* sottolineano le differenze nella classe poiché incoraggiano gli studenti a lavorare assieme e a scoprire nuovi aspetti – non necessariamente positivi – che li riguardano l'un l'altro.

# KEYWORDS

Cooperative learning, Intercultural competence, Intercultural Education, Action research, Reflective practitioner.

Cooperative learning, Competenze interculturali, Formazione interculturale, Ricerca-azione, Professionista riflessivo.

*Formare gli insegnanti significa formare persone cui è chiesto di assumersi la responsabilità di educare i giovani in modo che divengano capaci di attualizzare nella miglior forma possibile la loro umanità e agire come cittadini consapevoli e attivi. Questo ruolo difficile e delicato richiede competenza, richiede che essi divengano professionisti pensanti e creativi, cioè soggetti capaci di generare rivoluzioni concettuali nella loro pratica, quelle che aprono lo spazio del pensare a "virtù luminose".*

(Mortari, 2009, p. 169)

## Introduzione

Che cosa significa oggi educare a scuola? La domanda, solo apparentemente scontata nella sua risposta, da cui vorremo partire per introdurre il presente contributo, ci pare una questione essenziale. Se infatti, come sottolineato da Mortari (2009, p. 11), «educare a scuola significa individuare e organizzare esperienze educative che siano le migliori possibili per particolari gruppi di studenti in specifici contesti rispetto all'obiettivo di favorire in ciascuno il pieno fiorire delle sue potenzialità», potremmo allora dire che *l'educazione è una pratica*, e come tale è guidata da un obiettivo, che viene continuamente rivisto attraverso una costante analisi delle situazioni, individuando e affinando strategie e strumenti per raggiungerlo in maniera efficace, in modo da ridefinire via via l'attività presente e futura. Tuttavia, se la riflessione viene concepita come radicata nell'esperienza, il rischio è quello di rimanere "intrappolati" all'interno di essa. Ecco allora la necessità di un pensiero condiviso perché «non si apprende il pensiero critico al di fuori di uno spazio pubblico, dove l'incontro col pensiero di altri, che consente di considerare l'oggetto anche da altri lati, rende possibile l'applicazione di canoni critici al proprio punto di vista» (Mortari 2005, p. 110).

È la possibilità di condividere i propri saperi all'interno di uno "spazio riconosciuto" che consente di creare una *comunità competente dei pratici*, in cui i docenti non solo elaborano sapere dall'esperienza, rischiando quindi le "teorie" o "modalità di lavoro" che possono essere proposte dall'esterno. Questa modalità pare assolutamente essenziale per dare sempre maggior spessore alla competenza docente, la quale è tale proprio quando l'agire in classe si misura e (ed eventualmente) si modifica con teorie elaborate nel contesto stesso dell'azione. Quello che ne esce è un invito a rileggere la formazione degli insegnanti in termini più "partecipativi", individuando nella scuola e nei contesti educativi «occasioni di apprendimento riflessivo, di ragionamento critico sulla pratica, di indagine "sull'azione" e nel "corso dell'azio-

ne” (Schön, 1993), di collegamento tra dati ed elaborazioni teoriche che sembrano saldare la pratica formativa alle logiche metodologiche proprie della ricerca qualitativa» (Bove, 2009, p. 9-10).

Questa possibilità ha guidato tutto il percorso di ricerca che di seguito presenteremo focalizzandoci anche sulle potenzialità che derivano dal forte intreccio tra ricerca educativa e formazione, in questo caso, degli insegnanti. Anche in riferimento a queste feconde “contaminazioni”, la ricerca-azione si propone come possibilità privilegiata per la formazione degli insegnanti, in quanto modalità di lavoro che porta ad un innalzamento della propria competenza sul campo attraverso una continua e condivisa riflessione sulle proprie pratiche educative al fine di gettare luce su una situazione di incertezza, partendo quindi sia dal proprio vissuto sia dalla conoscenza – e possibile rielaborazione – “di pratiche educative ritenute efficaci sulla base di dati di ricerca e per indagare le modalità procedurali utilizzate in tale replica” (Striano, 2001, p. 132). Il pensiero diventa, appunto, “riflessivo” e in grado di elaborare un’elaborazione concettuale “intelligente” sulla pratica (Dewey, 1961, p. 79), capace di liberare la pratica stessa dagli automatismi e, quindi, migliorandola. Nonostante alcune voci contrarie (es. Gore, 1987), questa modalità di lavoro porta quindi anche ad una riqualificazione, come prima abbiamo accennato, della professione dell’insegnante (Killen, 1989), necessaria in particolare nell’odierno scenario socio-culturale in cui è sempre più evidente una “crisi di fiducia” nelle professioni, in particolare di quelle educative. Grazie a percorsi di “riflessione condivisa” gli insegnanti possono altresì riscoprire dimensioni nuove nella loro professione, ripensandosi non più (solo) come “risolutori di problemi strumentali” e di emergenza, ma come artefici creativi e “riflessivi” del proprio agire e delle proprie scelte.

## 1. Il progetto di ricerca

Il percorso di ricerca qui presentato ha come tema principale un’indagine su come gli insegnanti osservano, implementano ed esperiscono lo sviluppo di competenze interculturali nelle studentesse e negli studenti attraverso il *cooperative learning* all’interno di un percorso di ricerca-azione. L’ipotesi di ricerca è che utilizzando metodologie didattiche di tipo partecipativo, individuate nel *cooperative learning*, e in particolare nell’approccio della *Group Investigation*, le alunne e gli alunni maturino, nella loro percezione e, in particolare, nella percezione dei loro insegnanti, atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità (Damini, 2011). I soggetti della presente ricerca sono diciotto insegnanti di scuola secondaria di secondo grado di Verona e provincia di diverso ambito disciplinare. Gli insegnanti si sono autoselezionati dopo la presentazione del progetto di ricerca. Gli alunni coinvolti nel progetto sono stati nel primo anno di lavoro (2010-2011) 175 (144 maschi e 31 femmine) appartenenti a otto classi di cinque istituti diversi. Nell’anno scolastico 2011-2012 il gruppo ha perso due insegnanti e ne ha acquistato uno. Sei classi hanno continuato il lavoro, due si sono aggiunte, rimpiazzandone altrettante che hanno cessato il percorso.

L’aspetto rilevante della ricerca sta pertanto nel dare visibilità al processo di sviluppo di competenze interculturali dando “voce” agli insegnanti che non solo osservano il processo ma si pongono anche come attivi promotori del processo stesso. Essi vengono chiamati, come poco oltre vedremo, ad “aggiornare” la loro didattica rispetto ad *input* nuovi che provengono da un mondo in cambiamento che richiede, tra l’altro, che gli studenti imparino a scuola ad agire le competenze chiave, di cui fa parte anche la capacità di interagire in situazioni complesse ed eterogenee (Rychen, 2007, pp. 123-127). Per questo la ricerca-azione ci è parsa, sin dall’inizio, la metodologia di ricerca più adeguata, sia in quanto “efficace strumento di potenziamento didattico” (Kemmis e McTaggart, 1982), e quindi in quanto “formativa”, sia come modalità per interrogare criticamente, e quindi studiare, l’esperienza. Nel prossimo paragrafo cercheremo quindi di cogliere, seppur brevemente, come all’interno della ricerca, la

ricerca-azione possa essere considerata da un lato un valido strumento per la formazione degli insegnanti (Magos, 2007, p. 1103) e nello stesso tempo un'adeguata, in questo caso, metodologia di ricerca, in virtù delle "contaminazioni metodologiche" (Bove, 2009) esistenti tra formazione e ricerca educativa.

## 2. I passaggi della ricerca: costruire sapere partendo dall'esperienza

Essendo già stato presentata in un'altra pubblicazione (Damini, 2011) una dettagliata disamina del progetto di ricerca, ci pare in questa sede rilevante focalizzare l'attenzione sui passaggi con cui si è costruita e si va via via costruendo la ricerca in corso, evidenziando, attraverso di essi, le connessioni tra ricerca-azione e formazione. Promovendo infatti la riflessione sull'agire e quindi un cambiamento sui risultati dell'azione (Hatton e Smith, 1995) e invitando gli insegnanti a "connettere" la propria pratica quotidiana con le teorie che guidano la ricerca educativa e, pertanto, l'insegnamento alla ricerca, il ruolo dell'insegnante subisce una trasformazione profonda. L'insegnante acquisisce una postura di ricerca che riguarda più l'essere che il fare, che gli consente di vedere la realtà con lenti diverse che rivelano gli aspetti su cui è possibile intervenire e su cui si orienterà una nuova riflessione, in un processo ciclico che procede, secondo il modello di Lewin (1946, 1958), attraverso una spirale di movimenti fondati su tre azioni specifiche: *pianificazione*, *esecuzione*, *inchiesta sui risultati dell'azione* (Trombetta e Rosiello, 2000, pp. 82-97). Un ulteriore aspetto peculiare, che indirizza tale spirale di provvedimenti, è la *condivisione delle finalità della ricerca*, presupposto importante che deve guidare tutto il percorso e che è facilitato dalla presenza del ricercatore, che si situa all'interno del contesto come "formatore" e "agente di cambiamento" (Lamberti, 2006, pp. 115-116). All'origine della ricerca esiste infatti un "problema" condiviso, ovvero una situazione per la quale non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile (Mortari, 2003, p. 9), e che in questa sede poteva essere individuato nella "sensazione" di una crescente intolleranza verso la diversità, in particolare culturale, negli studenti di scuola secondaria di secondo grado, e nella necessità di trovare strumenti "didattici" per promuovere atteggiamenti di apertura, che portassero a loro volta ad un "saper fare" con la diversità ("competenza interculturale"). Nello specifico di questa ricerca, all'individuazione del problema – circostanziato peraltro analizzando precedenti ricerche che indagano la percezione e l'atteggiamento degli studenti adolescenti verso la diversità, in particolare culturale (Aquario, Castelnuovo, Fornasari, Pains, Spotti, Surian e Zamparelli, 2008) – è seguita la co-costruzione, con gli insegnanti, una definizione di "competenza interculturale", a partire dal loro "sentire comune". Essa è quindi stata poi inserita all'interno di un contesto pedagogico e messa in riferimento con la letteratura esistente. Tra i diversi modelli con cui si è cercato nel corso degli ultimi anni di definire la competenza interculturale, la scelta è stata quella di adottare come riferimento quello dinamico proposto da Deardorff (2009). Insieme a questo modello, è stato preso in considerazione anche quello evolutivo proposto da Bennett (1993; Miltenburg e Surian, 2002), ovvero il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*. Egli sottolinea che lo sviluppo di competenze interculturali può essere riassunto in un modello di maggiore o minore sensibilità interculturale corrispondente a sei fasi, che corrispondono a sei *steps* successivi: rifiuto, difesa, minimizzazione (stadi etnocentrici); accettazione, adattamento, integrazione (stadi etnorelativi). Mentre il modello di Deardorff ha costituito una sorta di "sfondo integratore" per definire con gli insegnanti la competenza interculturale, quello di Bennett ha aiutato a leggere i "cambiamenti" degli studenti durante il percorso di ricerca. Attraverso le implicazioni pedagogiche di questo modello gli insegnanti hanno individuato alcune dimensioni che concorrono a sviluppare competenza interculturale. Con questi indicatori è stata costruita una "griglia osservativa" che gli insegnanti hanno cercato di utilizzare in classe e che hanno riportato durante i *focus group* (Gillies, 2007, 2010). Una griglia auto-osservativa è

stata costruita anche per gli studenti per aiutarli a riflettere sul proprio atteggiamento verso la diversità. La rilevazione iniziale, in itinere e finale è avvenuta (e avverrà) attraverso un questionario ripreso da una ricerca precedente (Aquario et al., 2008). Le domande del questionario permettono un confronto con i dati presentati a livello europeo nel rapporto Eurobarometro 2007. La competenza interculturale degli studenti è stata (e verrà) rilevata anche attraverso la somministrazione di alcuni incidenti critici, le cui risposte sono state poi confrontate con già citato DMIS.

Partendo da ciò, è stato fondamentale ritornare alla propria pratica quotidiana per riflettere su come sia possibile modificarla per sviluppare competenza interculturale. La necessità del cambiamento – non subito ma condiviso – impone la necessità di riconoscere le “zone d’ombra” del proprio agire educativo. In altri termini, la pratica può essere “rischiarata” da un sapere elaborato proprio a partire dalla pratica stessa. Questo porta ad uno sviluppo della competenza docente, se è vero che «si può parlare di competenza docente solo quando l’agire in classe ha come riferimento non teorie ricevute dall’esterno e applicate senza alcun intervento di rielaborazione critica, ma teorie elaborate nel contesto stesso dell’azione o teorie generate dalla pratica» (Wayne-Ross, 1992, p. 182).

All’interno di incontri di formazione mensili gli insegnanti hanno quindi acquisito le nozioni di base del *cooperative learning* (Johnson e Johnson, 2003). Hanno poi iniziato a progettare delle unità di lavoro cooperative esplicitando i punti chiave del metodo e riflettendo sulla possibilità di progettare situazioni di apprendimento “complesse” che promuovessero l’interesse e la partecipazione (Cohen, 1994a, 1994b). Non si è trattato tuttavia di un’acquisizione che potremmo definire “passiva”: infatti nel gruppo di ricerca-azione essi imparano a progettare attività didattiche con il *cooperative learning*, utilizzandolo durante la formazione e in particolare, in questo secondo anno, la *Group Investigation*. In questo modo il *cooperative learning* diventa anche una strategia per ripensare la scuola come *knowledge building community* (Scardamalia e Bereiter, 1993). Sperimentando l’importanza di “condividere” un percorso, essi hanno costruito una vera “comunità di ricerca” fondata da “professionisti riflessivi” (Schön, 2006). Attraverso momenti dedicati in ogni incontro e, in particolare, all’interno di *focus group* a cadenza trimestrale è stata realizzata l’“inchiesta sui risultati dell’azione”, ovvero sull’effettivo sviluppo di competenze interculturali. Questo spazio di “riflessione condivisa” ci pare fondamentale all’interno di un percorso che è anche formativo, in quanto permette il passaggio dalla *reflection-in-action* e *reflection-on-action* (Killion e Todnem, 1991, pp. 14-16) alla *reflection-for-action*, che può essere “guida all’azione” proprio perché nasce da una condivisione.

La ricerca-azione, quindi, caratterizzandosi in termini di orientamento alla problematicità (Frabboni, 1999), si pone come metodologia di particolare interesse a scuola, soffermando l’attenzione degli operatori della scuola più sul processo che sul prodotto e sulla problematicità insita nel processo (Aluffi Pentini, 2001). Esiste ora la necessità di leggere le “contaminazioni” tra formazione e ricerca educativa, e mettere queste, pur nelle difficoltà che esse presentano, a “tema” di ricerca. La sfida è (e lo è stata fin dall’inizio) di pensare la ricerca come “collaborativa” sin dall’inizio, nel senso che, come evidenziato da Bove (2007, p. 25) i partecipanti sono stati coinvolti non solo della dimensione più pratica della ricerca (il fare), ma anche nelle interazioni discorsive ad essa peculiari (l’interpretare). In questo senso la ricerca non va «fatta sulle persone ma con le persone; dunque i partecipanti alla ricerca non sono oggetti dell’indagine, ma co-soggetti e co-ricercatori» (Mortari, 2007, pp. 136-137).

Questo significa che se da un lato i soggetti coinvolti nella ricerca (in questo caso gli insegnanti) possono mettere a tema i loro saperi sull’esperienza ripensando alle loro pratiche educative e mutandole grazie ai nuovi *input* formativi che derivano dalle domande dei ricercatori e dalle necessità teoriche della ricerca, d’altro lato, la formazione può diventare ricerca «se pensata come un fenomeno che ha tra le sue finalità la comprensione dei fenomeni e l’apertura a una nuova interpretazione, l’amplia-



mento delle prospettive di interpretazione degli eventi anche attraverso l'esposizione a quelle altrui e non la riproduzione statica e cristallizzata di una lettura del fenomeno» (Riva, 2000; Bove, 2007, p. 25).

Ne deriva in conclusione un arricchimento che può nascere solo dallo scambio e dalla contaminazione.

### 3. Risultati provvisori

La ricerca è ancora in corso. Per questo l'analisi dei dati è *in progress* e i risultati non sono ancora definitivi. Tuttavia, una prima pre-analisi dei dati (per ora solo qualitativa) conferma un forte atteggiamento di chiusura nei confronti della diversità, in particolare culturale. Per più della metà degli studenti la diversità è collegata all'essere stranieri e questo è considerato uno svantaggio per la maggior parte di essi. Solo in alcuni casi essi ammettono che la diversità culturale possa essere considerata una ricchezza. Questo atteggiamento è peraltro confermato da una prima pre-analisi sugli incidenti critici, in cui la maggior parte degli studenti mostra atteggiamenti di "rifiuto" o "difesa" (Bennett, 1993). Particolarmente interessante appare tuttavia rilevare ciò che emerge dall'osservazione (e dal vissuto) degli insegnanti. Dopo un anno di lavoro (giugno 2011) essi avvertono in primo luogo di essere sempre più capaci di "leggere" nuove situazioni di conflittualità. Il *cooperative learning*, infatti, enfatizza alcune situazioni di "diversità" che hanno bisogno di poter diventare ricchezza attraverso una riflessione costante e condivisa, anche con gli alunni. Essi hanno manifestato il bisogno di cercare insieme "strumenti nuovi" per poterle gestire, tra i quali appare rilevante il poter condividere con i colleghi quanto accade in classe. Possiamo concludere che lavorare utilizzando modalità cooperative provoca cambiamento non solo negli studenti, ma anche negli insegnanti, anche se non si sono ancora potute esplorare le relazioni tra questi cambiamenti. In particolare, vero motore di cambiamento pare proprio la possibilità di riflettere insieme *sul* e *il* cambiamento, nel senso di poter dare ad esso – alle incertezze che esso comporta – nuove possibilità nello sviluppo della propria competenza professionale e, non in seconda battuta, della propria identità personale.

### Bibliografia

- Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca-azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- Aquario, D., Castelnovo, A., Fornasari, A., Paini, A., Spotti, M.C., Surian, A. e Zamparelli, S. (2008). *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*. Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione.
- Batelaan, P. (Ed.). (1998). *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*, Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Bennett M., Bennett J. (1993). *Towards Ethnorelativism*, in R.M. Paige *Education for the intercultural experience*, Yarmouth (ME): Intercultural Press.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cohen, E.G. (1994a) *Designing groupworks: Strategies for Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. (1994b). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1 e 35.
- Damini, M. (2011). Costruire competenze interculturali attraverso il *Cooperative Learning*: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica*, 7, 23-38.

- Deardorff, D.K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eurobarometer (2007). *Intercultural dialogue in Europe. Report*. Brussels: European Commission.
- Frabboni, F. (1999). *La didattica*. Bologna: Pitagora.
- Gillies, R. (2007). Cooperative learning: Integrating theory and practice. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Gillies, R., Boyle M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Gore, J.M. (1987). Reflecting on Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, 38, 2, 33-39.
- Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in teacher education – towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, 33-49.
- Johnson, D. e Johnson, F. (2003). *Joining together: Group theory and group skills* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Melbourne (VIC): Deakin University Press.
- Killen, L.R. (1989). Reflecting on Reflective Teaching. A Response. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 49-52.
- Killion, J.P., Todnem G.R. (1991). A process for building personal theory. *Educational Leadership*, 48, 14-16.
- Lamberti, S. (2006). *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. Padova: CEDAM.
- Lewin, K. (1958). *Group Decision and Social Change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2, 4, 34-46.
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1102-1112.
- Miltenburg, A., Surian, A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali*. Bologna: Emi.
- Mortari, L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere : la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Rychen, D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In D.S. Rychen, L. Hersch Salganik (Eds.), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 103-141). Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Trombetta, C., Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.

